

AValiação da Educação Superior por Profissões Regulamentadas: Entre Linhas e Teorias

Taciana Cordazzo

Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG
tacianauepg@hotmail.com

Alfredo Cesar Antunes

Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG
alfredo.cesar@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do estudo é analisar a participação da sociedade civil, representada pelos Conselhos Profissionais na colaboração da avaliação de cursos superiores, disposto no Decreto nº 5773/2006. A referência parte da experiência do Conselho Regional de Administração do Paraná (CRA-PR). A proposta tenciona a avaliação da educação superior por meio do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (Sinaes) na forma em que se dá a colaboração das profissões regulamentadas no processo de avaliação, seus limites e possibilidades. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas constitui-se em método pertinente para o exame da pesquisa. A metodologia apresenta dois pontos de vista: o primeiro, descritivo, desenvolvido no âmbito institucional sobre instrumentos utilizados para a constituição de um sistema avaliativo; o segundo desenvolvido pelos autores, baliza a análise dos resultados preliminares produzidos pelas avaliações realizadas pelo CRA-PR. Ambas as etapas configuram uma pesquisa aplicada, bibliográfica e documental, com interpretação através da análise de conteúdo e tratamento estatístico simples. Aponta-se que esta colaboração traz proximidade com o mundo do trabalho. As inconsistências apresentadas são inerentes a modelos inovadores, no entanto poderão ser aperfeiçoadas para alcançar a qualidade desejada.

Palavras chave: Participação, Educação Superior, Avaliação, Qualidade

1. INTRODUÇÃO

A notícia veiculada no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no dia 28 de agosto de 2009 com o título *Autorização e reconhecimento terão participação de conselhos*, ostenta um debate que reúne múltiplas opiniões. Trata-se da possibilidade até então inédita no campo da educação superior:

“Os conselhos federais de representação profissional podem, a partir de agora, participar dos processos de autorização e reconhecimento de cursos de graduação. Foram assinados nesta sexta-feira, 28, termos de colaboração entre a Secretaria de Educação Superior (Sesu) do Ministério da Educação e os presidentes dos conselhos federais de contabilidade, administração, biomedicina, educação física, química, farmácia, biologia e de engenharia, arquitetura e agronomia.” (Portal MEC, 2009).

Apesar das expectativas, os resultados dessa política que pretende articular avaliação, ensino superior e trabalho ainda não foram explorados pela comunidade acadêmica, configurando uma lacuna na pesquisa educacional.

Para melhor abordar o assunto será importante resgatar uma conjuntura particular, que é o panorama da educação superior a partir dos anos 1990¹. Através desse recorte percebe-se um avanço nas discussões quanto à qualidade da educação superior. Em certa medida devido a deterioração que vinha sofrendo o ensino superior em relação ao prolongado ajuste fiscal e também em resultado à expansão do setor privado² em relação ao setor público, consoante com a tabela abaixo:

Tabela 1- Percentual entre os anos 1995 a 2002 da Educação Superior e suas divisões administrativas

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995	894	57	76	77	684
2002	1.637	73	65	57	1.442
1995/2002 (%)	83,1	28,1	-14,5	-26,0	110,8

Fonte: MEC/INEP (Brasil 2012)

Criou-se, nos anos de 1990, um sistema com potencial para reger a qualidade do ensino, apresentando tendências importantes, o destaque foi o aumento do percentual de docentes com titulação de Mestre ou Doutor, como consequência das políticas iniciadas nas décadas de 1960 e 1970, com a criação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Esta política foi incorporada à *nova* Lei de Diretrizes e Bases (LDB) através da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Apesar de algumas oposições vindas do setor privado, a lei (LDB) trouxe novidades ao definir a posição das universidades no sistema de ensino superior, criando mecanismos para exigir a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para o credenciamento e credenciamento periódico precedidos de um processo de avaliação. Houve portanto a eliminação do “currículo mínimo”, rigidamente definidos pelo Conselho Federal de Educação, substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O cenário da educação superior é dominado pela iniciativa privada, porém o número das públicas aumenta em relação à década anterior, conforme demonstrado a seguir:

Tabela 2 – Numero de IES no Brasil

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2001	1.391	67	63	53	1.208
2002	1.637	73	65	57	1.442
2003	1.859	83	65	59	1.652
2004	2.013	87	75	62	1.789
2005	2.165	97	75	59	1.934
2006	2.270	105	83	60	2.022
2007	2.281	106	82	61	2.032
2008	2.252	93	82	61	2.016
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100

Fonte: MEC/INEP (Brasil, 2012)

Em 2004, através da Lei nº 10.861, surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) onde vincula os processos regulatórios aos resultados da avaliação, com a finalidade de induzir à qualidade esperada. De acordo com o MEC, o Sinaes analisa as Instituições e os cursos – através de Comissões externas e auto avaliação- e o desempenho dos estudantes através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. Essa proposta, contudo, apresenta pouca articulação com o mundo do trabalho, ficando mais restrita ao campo acadêmico.

O MEC no enfrentamento dessa situação, firmou então em 2009 - pode-se retomar à notícia no início do texto – o Termo de Colaboração com alguns Conselhos Federais de regulamentação profissional, incluindo-os no processo regulatório ³, dispondo da prerrogativa inclusa no Decreto nº 5773/2006, em seu art. 37:

“No caso de curso correspondente a profissão regulamentada, a Secretaria abrirá prazo para que o respectivo órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional, querendo, ofereça subsídios à decisão do Ministério da Educação, em sessenta dias”. (Brasil, Decreto nº5773/2006).

A partir da celebração do *Termo de Colaboração* entre o MEC e os Conselhos Federais designados⁴, a avaliação profissional poderá ser cumprida pelos Conselhos aos seus respectivos cursos de graduação, através de manifestação técnica (incorporada ao sistema e-MEC⁵), que poderá servir de subsídio para a decisão da SESu/MEC acerca da Autorização, do Reconhecimento ou da Renovação do reconhecimento do curso, em conjunto com a análise documental, com o relatório de avaliação elaborado pelo INEP na visita *in loco* dos especialistas e com a observância dos indicadores de qualidade da educação superior.

Dentre os conselhos que firmaram colaboração surge destaque para o Conselho Federal de Administração (CFA), órgão que regulamenta a profissão de Administração no Brasil⁶, e possui em sua estrutura os Conselhos Regionais (CRA's) em todos os estados da federação. O Conselho Regional de Administração do Paraná (CRA-PR)

acentuou sua participação neste campo, através da maior inserção de avaliações profissionais no sistema e-MEC⁷.

Conforme o exposto, o objetivo geral do estudo é analisar a participação conferida aos Conselhos Federais, na colaboração dos processos de Avaliação do Ensino Superior enquanto política educacional, a partir da experiência do CRA-PR, a partir de 2011. Os objetivos específicos são Fundamentar o contexto teórico-metodológico sobre a participação democrática na política da educação superior; Historicizar a avaliação da educação superior no Brasil, iluminando os principais aspectos dos anos de 1990 em diante; Apresentar e analisar criticamente, como foi constituída a participação do Conselho Federal de Administração (CFA) e Conselho Regional de Administração do Paraná (CRA-PR), nos processos de regulação no SINAES.

Diante das características expostas, será obvio deparar-se com posicionamentos como a exposição do consultor jurídico da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)⁸ é expresso de forma a suspender quaisquer dúvidas sobre a participação democrática na educação superior:

“Não é nenhuma novidade a intenção de diversos conselhos profissionais desempenhar uma competência que extrapola os limites de sua atuação, buscando interferir de forma desabrida nos temas ligados à educação superior.” (ABMES -Ano 5 - Nº 10 - 26 de abril de 2017)

E complementa ainda que é certo que, historicamente, assistimos à constante pressão da OAB sobre o MEC em relação à concessão de autorização de funcionamento e de reconhecimento dos cursos jurídicos existentes no país, esquecendo que é atribuição legal do MEC estabelecer os critérios aplicáveis para abertura de cursos superiores, assim como exercer as atividades de regulação, supervisão e avaliação dos mesmos (ABMES,2017).

Por meio da expressão de outro entendimento – o de que a formação superior deve aproximar-se da prática da futura atividade profissional, a fim de atender as reais necessidades produtivas do país (MORAES; WOLLINGER, 2012) –, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC iniciou a aplicação dessas possibilidades legais a partir de agosto de 2009, por intermédio da celebração de termos de colaboração entre o MEC e os conselhos federais de representação profissional. Na opinião da então secretária da SESu, Maria Paula Dallari Bucci (2009):

“Estamos superando uma cultura marcada por separação entre Estado e sociedade no que diz respeito a políticas públicas. Agora, a postura é de envolvimento”. (Portal MEC, 2009).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1-TEORIA CRÍTICA E A AÇÃO COMUNICATIVA POR JÜRGEN HABERMAS

2.1.1- Os limites da razão Iluminista: A corrente ‘Fáustica’ e a corrente ‘Prometeica’

A Escola de Frankfurt nasce em um cenário de pós guerra. As ideias iluministas, até então hegemônicas e agora enfraquecidas pelo olhar de alguns estudiosos que anunciavam que aquelas ideias não explicavam de forma coerente fenômenos na sociedade da época. Também mergulhadas neste contexto as políticas totalitárias do nazismo, fascismo e o turbulento avanço das sociedades capitalistas. Surge então com a proposta de pensar

criticamente a sociedade (que mais tarde chamariam de cultura de massas e indústria cultural), a escola de Frankfurt, reunindo pensadores que questionavam os limites da razão iluminista que para esta escola exercia mais o controle do que a emancipação social.

Algumas influências importantes para a construção do pensamento da escola de Frankfurt e por conseguinte da Teoria Crítica, foram Hegel, Weber, Freud (influências internas ao ser, inconsciente, não- racionais) e Marx (influências externas ao ser, ideologia hegemônica). Portanto apoiados em uma ideia de que não é unicamente o indivíduo crítico que constrói sua forma de vida, mas em conjunto com as influências internas e externas.

Duas correntes se destacaram na escola de Frankfurt, a corrente *Fáustica*, nome em referência àquele que ‘vende a alma ao diabo’, que representa a primeira geração com Theodor Adorno e Horkheimer. De acordo com essa corrente, a cultura de massa é uma ameaça, desumaniza a sociedade, gera grande apelo ao consumismo, tende à homogeneização social e por consequência a morte da razão crítica. E a corrente *Prometeica*, indicando os feitos de Prometeu onde o ideal de ação é fé no homem persiste, é representada pela segunda geração com Walter Benjamin que defendia que a cultura de massa trouxe a arte ao povo, potencializando sua emancipação, Herbert Marcuse anunciando que a civilização é repressão, e que o equilíbrio entre prazer e trabalho pode ser mediado pela cultura de massa e também Jürgen Habermas afirmando que não há verdade sem consenso, e que a razão pode ser democrática, desenvolvendo sua teoria da ação comunicativa. Embora reconheçam os problemas, assumem que a cultura de massas pode constituir-se em avanço.

Habermas reúne colaborações sejam do funcionalismo, fenomenologia, marxismo, ou pela própria teoria crítica da escola de Frankfurt, sua matriz original e mais importante. Assim, sua teoria assume naturalmente um caráter interdisciplinar requintado através de um processo de incorporação e superação de várias teorias. Conforme Repa (2013) o conceito central da teoria da ação comunicativa procura realizar a tarefa de ser uma fonte de critérios normativos que estão enraizados na práxis social e vinculados às potencialidades de uma vida emancipada.

2.1.2- A teoria da Ação Comunicativa

Habermas propõe uma mudança de paradigma, no qual abandona-se o paradigma da consciência, em prol de um paradigma da comunicação. A teoria da ação comunicativa (TAC) tem como enfoque o paradigma da comunicação, da intersubjetividade, da ação comunicativa, contraposta à ação estratégica:

“...eu pretendo arguir que uma mudança de paradigma para o da teoria da comunicação tornará possível um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental; e isto nos permitirá retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade” (1984, p. 386).

Habermas divide a sociedade em duas partes: ‘Sistema’ e ‘Mundo da vida’. O *sistema* relaciona-se com a produção, com o sucesso individual; e o *mundo da vida* com os aspectos da comunicação, do consenso, da harmonia de interesses. O *mundo da vida* é o lugar das relações sociais espontâneas, das reais necessidades dos sujeitos, seus sentimentos e percepções, dos vínculos estabelecidos com seus semelhantes. Desta forma o *mundo da vida* é um conceito que faz parte e completa a ação comunicativa. É o espaço onde se constrói a razão comunicativa, a partir das relações intersubjetivas entre os sujeitos. O mundo da vida por sua vez é dividido em três componentes estruturais: Cultura, Sociedade e Pessoa. A cultura é entendida como o estoque de conhecimento do qual os atores suprem-se de interpretações quando buscam a compreensão sobre algo no mundo; a sociedade, como as ordens legítimas através das quais os participantes regulam suas relações no grupo social e a

pessoa, entendida como as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade.

Neste sentido é notório que o *mundo da vida* traz elementos para se chegar a um entendimento na ação comunicativa, ou seja, seria uma base de sustentação para que ocorra uma verdadeira ação comunicativa entre os homens, que carregam suas tradições culturais, saberes tácitos, linguagens próprias.

Habermas investiga os paradoxos entre a racionalidade instrumental que visa intervir no mundo, visto como soma de tudo o que ocorre, e precisa ser controlado; e a racionalidade comunicativa que problematiza o mundo em função da necessidade de reconhecer as situações em sua objetividade, tendo em vista o entendimento entre sujeitos capazes de linguagem e de ação.

O entendimento depende dessa objetivação. A prática comunicativa cotidiana se dá no contexto "do *mundo da vida* que [os falantes] compartilham intersubjetivamente" (Habermas 1987, vol. I, p. 30-31).

Como o lugar em que ocorre esta forma de comunicação, Gutierrez e Almeida (2013) evocam que é mais amplo e importante que os subsistemas econômicos e políticos, a teoria abre espaço para uma leitura otimista e transformadora da realidade social. A teoria da ação comunicativa tem alicerce no conceito de ação, conforme Gutierrez e Almeida:

"...é entendida como a capacidade que os sujeitos sociais têm de interagirem intra e entre grupos, perseguindo racionalmente objetivos que podem ser conhecidos pela observação do próprio agente da ação. Habermas vai priorizar, para a compreensão do ser humano em sociedade, as ações de natureza comunicativa. Isto é, as ações referentes à intervenção no diálogo entre vários sujeitos. É, portanto, uma teoria da ação comunicativa." (Gutierrez e Almeida, 2013).

Habermas desenvolveu o conceito de racionalidade comunicativa afirmando que agindo comunicativamente os homens teriam possibilidades de emancipação. Logo, nada mais oportuno que sua utilização consciente no âmbito educacional, no ponto de vista de questões referentes à racionalidade, à autonomia e competência comunicativa entre os sujeitos.

A razão instrumental é uma razão metódica, individualista e subjetiva, que se materializa pelas relações entre o sujeito e o objeto, voltada para o aspecto cognitivo e instrumental visando ao domínio e ao êxito sobre a natureza e os homens são capazes de ação, e para tanto utilizam a linguagem para a comunicação com seus pares, buscando chegar a um entendimento.

De acordo com a razão comunicacional se dá por meio de relações intersubjetivas na interação de sujeitos que buscam compreender um determinado fato. Das relações intersubjetivas é que se pode discernir a universalização dos interesses numa discussão. É neste ponto que o fundamento de uma ética da discussão exige a reconstrução de um espaço crítico, aberto e pluralista. Desta forma, a racionalidade passa a ser vista como uma fonte inspiradora nas ações humanas, com vistas à emancipação dos homens e a um maior entendimento do mundo. A linguagem torna-se, então, um diferencial em sua teoria. Podemos considerá-la como toda e qualquer forma de comunicação que pode modificar o comportamento. Na concepção habermasiana, a linguagem é concebida como o elo de interação entre os sujeitos, a fim de garantir a democracia das decisões coletivas por meio de argumentações. Em sua teoria da ação comunicativa, Habermas pretende investigar a razão, dando a ela um novo conceito: a razão comunicativa

2.2-SUMÁRIO DA EXPANSÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

2.2.1-Expansão da Educação Superior

No Brasil a política educacional sofreu influências de diferentes interesses. No entanto o que deveria ser discutido e guiado pela sociedade, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum, dá espaço para a arquitetura privada, por vezes com modelo de negócio. Ao mesmo tempo que entende-se que a construção de uma política educacional se faz complexa por diversas variáveis, não se pode lançar mão de instrumentos verdadeiramente democráticos.

Quando o tema é educação superior, é demasiado presente o fato da expansão do número de vagas surgindo em Instituições privadas, e em menor grau, nas públicas. Durham (2003) afirma que o ensino superior no Brasil foi tardio e constituído por força privada prevalecendo sobre a pública.

Além da nova LDB (1996) traz inovação importantíssima na educação superior com a exigência de credenciamento periódico das instituições de ensino superior, precedidas de um processo de avaliação. A intenção era possibilitar a correção do sistema existente, ameaçando a situação das universidades que não passavam de grandes unidades de ensino, as quais não mais estavam imunes a um controle periódico por parte do poder público.

A lei também estabeleceu a renovação periódica do reconhecimento dos cursos superiores. Criando um nicho próprio para as universidades, a lei reconheceu a heterogeneidade do sistema no qual coexistem as universidades onde se realizam pesquisas e outros tipos de instituição voltados para o ensino. A nova legislação afetou pouco as universidades públicas federais e estaduais, as quais, mal ou bem, e em virtude de políticas anteriores, vinham desenvolvendo as atividades de pesquisa, ampliando o tempo integral e titulando seus docentes. Para as universidades privadas, entretanto, constituía uma ameaça de perda de status e autonomia.

No mesmo debate, Cavalcante (2000) expõe que na década de 90, retoma-se a expansão do ensino superior como expressão das necessidades políticas e econômicas do desenvolvimento nacional e das demandas sociais por canais de promoção. Essa expansão, porém, é caracterizada pela evidência das limitações do Estado como promotor hegemônico do crescimento da oferta de vagas. Seria preciso, mais do que antes, compartilhar com a iniciativa privada o ônus dessa expansão, cuidando o governo de desenvolver mecanismos de acompanhamento que garantam as condições mínimas de qualidade das novas instituições e dos respectivos cursos.

Toda a eficácia da nova legislação dependia da construção de um sistema de avaliação e esta foi a principal preocupação do Ministério, mesmo antes da aprovação da lei. A principal iniciativa neste sentido não se orientou para a avaliação das instituições de ensino, mas da qualidade dos cursos e consistiu na criação de um Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecido como “Provão”, que consiste em testes objetivos aplicados a todos os formandos de um curso ou carreira. O objetivo era avaliar comparativamente os cursos de diferentes instituições, classificando-os de acordo com a média obtida pelos seus estudantes.

Em 1º de janeiro de 2003, houve uma grande mudança política com a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições presidenciais e a posse do Presidente Luiz Inácio

Lula da Silva. No Ministério da Educação, a transformação procurou-se dar com a substituição dos quadros anteriores por participantes dos quadros do Sindicato de Docentes, que sempre combateram violentamente os processos de avaliação implantados e se opuseram a uma reforma da universidade que pudesse diferenciar as instituições por mérito e desempenho e representasse qualquer ameaça à estabilidade dos docentes e aos benefícios corporativos existentes.

2.2.2-Perspectiva da Avaliação da Educação Superior

Na perspectiva da discussão anterior sobre as intenções no âmbito da legislação, o Estado instituiu ao longo do tempo- e atendendo algumas ideologias presentes como forma de homogeneização- alguns instrumentos para conferir a qualidade desejada a um curso superior.

É no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo de avaliação no Ensino Superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam (Zandavalli, 2009).

O processo de construção histórica da avaliação da educação superior no Brasil é marcado por avanços e retrocessos. Como a educação de nível superior consiste em algo relativamente recente na história do Brasil, se comparada com a tradição milenar das universidades europeias, a avaliação deste nível de educação também.

Na década de 1980, com o esgotamento do modelo militar e já caminhando para a redemocratização do País, a avaliação da educação superior ganha destaque e é concebida como instrumento para a implementação de políticas que permitam a superação da crise que vive a universidade. O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983, tinha a finalidade de realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema. Com a sua desativação em 1984 e com o entendimento de que a avaliação é instrumento essencial no controle da educação superior, é criada em 1985 a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, conhecida como a Comissão de Notáveis que, a partir de consultas à sociedade e, em particular, à comunidade universitária, deve propor soluções urgentes aos problemas da educação superior.

O documento realizado pela Comissão não vai ao encontro das expectativas do Estado quanto à forma de controle da educação superior e é reformulado pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES). Na concepção do GERES, os representantes dos órgãos governamentais – embora possam contar com a colaboração da comunidade acadêmica – constituem-se como os principais atores do processo avaliativo e a proposta de avaliação fundamenta-se em uma concepção regulatória da educação superior, dando enfoque às dimensões individuais (do alunado, dos cursos e das instituições). A avaliação de desempenho cumpre papel importante tanto do ponto de vista do controle social da utilização de recursos, como também no processo de formulação de políticas e de estabelecimento de normas para o sistema educacional.

Zainko (2008), diz que a intenção de incrementar a eficiência e a produtividade das instituições de educação superior preocupa o meio acadêmico. São instituídas as Comissões de Especialistas de Ensino com a incumbência de prestar assessoria à SESu na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade do ensino superior.

É criado o PAIUB, primeiro programa de avaliação institucional da Universidade Brasileira. Neste modelo avaliativo, cabe ao MEC articular, viabilizar e financiar a avaliação

da educação superior, estimulando a adesão voluntária das instituições a esta prática avaliativa. A avaliação é compreendida enquanto um processo de acompanhamento metódico das ações realizadas pela instituição de educação superior, com vistas a averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas coletivamente.

Com a mudança de Governo assume Fernando Henrique Cardoso, em 1995 o modelo avaliativo do PAIUB não se mostra adequado enquanto alicerce para dar os subsídios necessários ao MEC para o desempenho das funções de coordenação e controle do sistema de educação superior. Interessa a constituição de um sistema avaliativo que tenha como um de seus pilares a averiguação dos produtos educacionais, em especial daqueles relacionados ao ensino, que possibilite constatar quais conhecimentos (e em que medida) são adquiridos pelos alunos ao longo do ensino superior e que possa ser organizado de forma que permita a comparabilidade entre as performances das diferentes instituições. Pela Lei 9.131/95 é estabelecido o Exame Nacional de Cursos, que ficou popularmente conhecido como Provão.

Com o término do mandato de FHC e a partir da posse de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República, em 2003, ocorre uma série de mudanças nas políticas de educação superior, dentre as quais constam as políticas de avaliação. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) implementado pelo governo encerra uma série de possibilidades se comparado à sistemática adotada pelo governo anterior. O Sinaes, em vigência desde 2004, tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. É neste âmbito (Sinaes) que o estudo proposto concentra sua análise.

3. METODOLOGIA

A natureza do estudo exigiu a concepção de duas etapas metodológicas. A primeira, desenvolvida no âmbito institucional do MEC, CFA e CRA-PR, diz respeito aos procedimentos e instrumentos utilizados para a constituição de um sistema avaliativo e caracteriza-se como descritiva, pois procura descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade e as relações entre as variáveis (GIL, 2007). A segunda, desenvolvida pela autora deste projeto, delimita a análise dos resultados preliminares produzidos pelas 21 avaliações realizadas pelo CRA-PR em 2011 caracterizando-se pelo método dialético, segundo o qual os fatos não podem ser tomados fora de um contexto social, político e econômico (DIEHL e TATIM, 2004).

Ambas as etapas configuram uma pesquisa aplicada, pois tem como motivação básica a solução de problemas concretos ou de aplicação prática.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados destacam-se: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, utilizando como fonte os escritos de Relatórios adaptados tratados através de técnicas qualitativas, como a análise de conteúdo; e o tratamento estatístico, modelado de forma a quantificar os fenômenos qualitativos⁹ típicos da área educacional.

A coleta de dados para uma pesquisa com contornos mais amplos (o que se intenciona) poderá ser realizada através de pesquisa bibliográfica e documental, assim como entrevista e aos sujeitos de pesquisa e o tratamento dos dados realizados através da análise qualitativa (análise de conteúdo e estatística simples).

Compreende-se inicialmente, através das considerações de SÁ (1998), que o estudo deste tema sobre a formação profissional, envolve como fenômeno a avaliação da educação superior, como objeto o Termo de Colaboração e como sujeitos os Conselhos Profissionais e as IES. Porém para o avanço do estudo em outros termos, teórico-metodológicos, a pesquisa bibliográfica se faz condutora. Entende-se que os aspectos metodológicos apontados, amplamente utilizados nas ciências sociais, possam (e devam) sofrer alterações à medida da produção de conhecimento e de reflexões posteriores.

4. RESULTADOS

4.1-A CONSTITUIÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DO CRA-PR NO SINAES: PENSANDO A METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO

Surgem, dos processos democráticos, ações e colaborações para articular o Estado e a sociedade. Neste entendimento, no campo da educação superior contemporânea, ocorre a celebração da assinatura dos *Termos de Colaboração* entre o MEC e os Conselhos Federais, desencadeando algumas ações. A primeira delas, protagonizada pelo MEC, reuniu representantes dos *Conselhos* participantes desta colaboração, para capacitação junto ao sistema de fluxo eletrônico de processos (e-MEC). Aos fluxos processuais já estabelecidos, a SESu incorporou uma nova etapa na qual os *Conselhos* passaram a ter acesso aos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ligados às suas representações. A manifestação dos Conselhos foi prevista através da submissão de um Relatório de Manifestação Técnica (*Relatório*), elaborado por uma comissão de especialistas do MEC, conforme descrito na Cláusula Segunda do *Termo*:

- b) O relatório de manifestação técnica terá formato eletrônico, definido pela SESu/MEC, e será parte integrante do processo regulatório de Autorização, Reconhecimento e de Renovação de Reconhecimento de cursos no âmbito do Sistema e-MEC;
- c) O Conselho Federal de Administração definirá uma comissão de especialistas nas áreas de sua responsabilidade, composta por profissionais a ele vinculados, para elaborar as referidas manifestações técnicas bem como para estabelecer a interlocução com a SESu/MEC; (BRASIL. MEC-CFA, 2009)

4.1.1-As Dimensões: Pertinência, Relevância e Inovação

Na capacitação realizada pela SESu aos Conselhos, foi sugerido um modelo de *Relatório*, privilegiando três dimensões avaliativas (*Dimensões*), assim definidas:

Pertinência: buscava evidenciar a situação do curso quanto à oferta de vagas e empregabilidade. Apontava dois indicadores: “*Oferta Regional do Curso*” e “*Inserção Profissional do Egresso*”. Sugeriu-se que os Conselhos considerassem o total de profissionais em exercício na apreciação da necessidade da abertura de novos cursos;

Relevância: buscava evidenciar os impactos das atividades da IES na região em que está inserida. Contava com três indicadores: “*Reconhecimento e Respeitabilidade da IES pela Comunidade*”, “*Perspectivas de Inserção Laboral*” e “*Demandas Sociais*”. É interessante observar que nesta dimensão a preocupação regulatória se deslocou do presente para o futuro, diagnosticando uma demanda profissional que estava por vir¹⁰;

Inovação: dimensão com ênfase na estruturação do curso no que se refere às novidades na concepção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Seus indicadores foram: “*Linha de Formação*” e “*Projeto Pedagógico*”.

Cumprir registrar que os técnicos do MEC alertaram para o perigo – a ser evitado a todo custo - da inversão de papéis, na qual o MEC poderia opinar sem propriedade sobre o setor produtivo e os *Conselhos* fazerem análises inválidas sobre aspectos educacionais. O sucesso da parceria depende, inevitavelmente, do equilíbrio entre estas distintas competências. Uma análise dialética, contudo, deve considerar que os instrumentos de pesquisa nunca operam em um ambiente estéril, livre de influências externas. Assim, é importante registrar que nos 21 processos do SINAES iniciais, todos os avaliadores designados pelo CFA (no CRA-PR), eram professores de cursos de Administração, além de participar, de alguma forma, da gestão do Conselho. Tal arranjo configurou um *estilo de pensamento* (FLECK, 2010) que irá ser refletido certamente nos resultados das avaliações investigadas.

Em decorrência das avaliações preliminares, contudo merecem destaque, a pouca consonância ou equilíbrio entre a questão política e a questão educacional; a fragilidade da posição teórico-metodológica e a limitada aplicação no campo do trabalho.

Um dos exemplos ilustrativos é a descontinuidade de acompanhamento de um ato regulatório pelos “atores avaliadores” – MEC e CFA- desde a autorização da IES, até a renovação de reconhecimento, que se faz legítimo para a observação concreta da sua evolução ou declínio enquanto formação profissional, com base nos parâmetros propostos.

Cabe registrar o resumo dos pareceres enviados ao sistema e-MEC no ano de 2011, pelo CRA-PR e suas decisões finais:

	ATO	PERTINÊNCIA		RELEVÂNCIA			INOVAÇÃO		PARECER FINAL
		Oferta Regional de curso	Inserção profissional do egresso	Reconhecimento e Respeitabilidade da IES pela Comunidade	Perspectiva de inserção laboral	Demandas sociais	Linhas de Formação	Projeto Pedagógico	
1	Autorização	PS	PS	PS	S	S	S	S	F
2	Autorização	PS	PS	S	S	S	S	S	F
3	Autorização	PS	S	S	PS	S	S	PS	F
4	Autorização- EAD	PS	S	PS	S	S	S	PS	F
5	Reconhecimento-EAD	PS	S	S	S	S	S	S	F
6	Renovação	PS	PS	S	S	S	S	PS	F
7	Renovação	PS	PS	S	S	S	PS	PS	F
8	Renovação	PS	PS	S	S	S	S	PS	F
9	Renovação	PS	PS	PS	PS	S	S	PS	F
10	Renovação	PS	S	S	S	S	S	PS	F
11	Renovação	I	PS	PS	PS	PS	S	PS	F
12	Renovação	PS	PS	S	PS	S	S	S	F
13	Renovação	PS	S	S	S	S	S	S	F
14	Renovação	PS	S	S	S	S	S	S	F
15	Renovação	PS	PS	S	S	S	PS	PS	F
16	Renovação	PS	PS	PS	PS	S	S	PS	F
17	Renovação	PS	PS	S	S	S	S	PS	F
18	Renovação	PS	PS	S	S	S	PS	PS	F
19	Renovação	I	I	S	S	S	PS	S	F
20	Renovação	I	PS	PS	PS	PS	PS	PS	F
21	Renovação	PS	PS	S	S	S	PS	PS	F

Tabela 3 – Síntese dos Relatórios enviados aos sistema e-MEC 2011

Elaborado pelos autores

S= satisfatório; OS= parcialmente satisfatório; I= Insuficiente; F= Favorável e NF= Não favorável

4.1.2- Análise dos resultados

Para todos os cursos avaliados, independentemente da tipologia do ato regulatório, o parecer final apontado pela *comissão* foi favorável. Uma ótica ingênua pode considerar que todas as IES possuíam requisitos acadêmicos satisfatórios e que as regiões onde estão inseridas proporcionavam um cenário propício à atuação profissional dos futuros administradores. Esse entendimento, contudo, pode ser refutado por uma análise mais crítica. A teoria da ação comunicativa expõe um modelo fundamentado na confiança em que a construção argumentativa de consensos, atendidas exigências formais específicas, chega a proposições dotadas de conteúdo de verdade.

No caso da pertinência, pode-se notar o dissenso em muitas avaliações no que refere-se ao parecer final, demonstrando a carência de treinamento (avaliadores) para que o parecer final seja consistente e como propõe Habermas para que sejam resultado de ações coletivas e democráticas que agucem o pensamento crítico, reflexivo e comunicativo, tão importante na educação formal. Sobre a oferta regional do curso a interpretação convergiu para o parecer parcialmente satisfatório, apontando que as vagas já oferecidas pelas IES suplantavam, em muito, a demanda por cursos de Administração. Este cenário parece apontar uma contradição: se no campo teórico prevalece o entendimento (do conselheiro avaliador) de que a expansão da profissão é urgente para o atendimento das necessidades nacionais, no campo prático a visão (do professor avaliador) demonstra a inutilidade da expansão da oferta, que já apresenta um alto índice de ociosidade de vagas pois na maioria dos casos em se tratando de ensino privado o número médio de ingressantes é muito inferior ao total de vagas autorizadas.

Quanto à inserção profissional do egresso esperava-se que o CRA-PR levantasse o número de administradores em exercício nas regiões dos cursos avaliados, no entanto nem todos os administradores em exercício estão registrados ao conselho, não constando em suas bases de dados uma representação concreta. Ao contrário do que acontece com a área de Direito, por exemplo, em que o exercício profissional está necessariamente vinculado à OAB, para a Administração não há consenso sobre o exercício das funções profissionais privativas da categoria. Essa impossibilidade técnica promoveu, a exemplo do indicador anterior, uma alta incidência do conceito PS, insuficiente para responder objetivamente à questão da empregabilidade, em especial na possibilidade do primeiro emprego.

No quesito reconhecimento e respeitabilidade da IES pela comunidade revela uma crescente preocupação com a relação entre a IES e sua comunidade, não apenas em seu caráter educativo e cultural, mas também econômico. Neste estudo de caso todas as IES avaliadas são privadas e que – de maneira geral – são bem vistas pela comunidade: A IES é reconhecida pela comunidade, de acordo com as organizações contatadas, como uma Instituição de grande contribuição à inclusão social, ao desenvolvimento científico e tecnológico, à defesa do meio ambiente, da memória cultural. (PARANÁ, 2011a)

Na perspectiva de inserção laboral pode-se estabelecer um paralelo entre o outro indicador que trata da empregabilidade, nota-se uma possível contradição nas avaliações: ao passo que o indicador inserção profissional do egresso apresentou-se como parcialmente satisfatório, o indicador perspectiva de inserção laboral foi julgado, hegemonicamente, como satisfatório. A possível contradição é minimizada quando se considera que o primeiro indicador estava relacionado à realidade econômica atual, ao passo que o segundo vinculava-se às perspectivas futuras para a área, expressas em vários registros dos avaliadores: [...] outro

fator que pode auxiliar muito o crescimento da demanda da região é o fato de existirem rumores da instalação de uma montadora de automóveis na região (PARANÁ, 2011b).

As demandas sociais foram julgados hegemonicamente como satisfatório (90%), o último indicador ligado à relevância sintetizou o entender dos avaliadores quanto a essa dimensão. Convergiu para a ideia de que a expansão da área era necessária ao país, embora o curso de Administração seja o maior do Brasil. Assim, se para a pertinência prevaleceu uma análise cautelosa, mais próxima à realidade da atividade docente, na relevância a avaliação apresentou tendência expansionista, mais próxima à política defendida pelo CFA. É forçoso reconhecer aqui uma clara pressão corporativista, que defende a expansão da oferta como estratégia de fortalecimento do CFA. Esse posicionamento, porém, não é comum a todos os conselhos – a OAB e o CFM, por exemplo, defendem a restrição da oferta como estratégia de fortalecimento da profissão.

Em linhas de formação a análise dos extratos relacionados a esse indicador convergiu para o entendimento de que o curso de Administração não deve contemplar linhas de formação – antes disso, deve consolidar-se em uma formação comum a esse bacharelado. De fato, o desacordo em relação às designações aplicadas ao curso de Administração, sendo a mais conhecida delas a de Administração de Empresas, é algo marcante entre os profissionais da área, que relatam constantemente o esforço necessário para solidificar a nomenclatura simples: bacharelado em Administração, garantida após anos de reivindicação. Assim, a ampla maioria dos avaliadores (71%) atribuiu conceito satisfatório a esse indicador. E por fim no item Projeto pedagógico as análises privilegiaram, em vez da inovação, o respeito às diretrizes curriculares e a adequação à realidade local: [...] a linha de formação do curso apresenta alto grau de sintonia com a realidade local. O Projeto Pedagógico do curso apresenta um modelo pedagógico consolidado, pautado em teorias e práticas, com diversificadas atividades que fazem com que o aluno construa o aprendizado constante e um perfil construtivista autônomo, acompanhado por docentes em conjunto com os recursos tecnológicos. (PARANÁ, 2011c)

Apesar de não explicitarem a necessidade da inovação, as avaliações reconheceram – no mínimo – a escassez de posturas inovadoras. De fato, dois terços dos avaliadores atribuíram conceito parcialmente satisfatório ao indicador. A percepção de que não houve nenhum conceito insatisfatório para os indicadores da dimensão inovação causa certa estranheza: será possível afirmar que as 21 IES avaliadas desempenham suas atividades de maneira inovadora, sem espaços para o ensino tradicional de Administração? Afirmer que todas as propostas são inovadoras não implica, logicamente, dizer que todas se equivalem e, portanto, que não há inovação? Alerta-se para a possibilidade de uma compreensão enviesada da dimensão que mereceria maior atenção.

CONCLUSÃO

A teoria da ação comunicativa oferece sustentação adequada para a interpretação da sociedade contemporânea e contraditória, é uma teoria crítica e reflexiva, na qual teoria e prática se vinculam para desenvolver uma relação de liberdade entre os sujeitos, fornecendo subsídios para que os mesmos possam construir um conhecimento capaz de esclarecimento e emancipação no âmbito da educação formal. Aponta também para o papel fundamental desenvolvido por mecanismos como os conselhos populares, organizados enquanto espaços públicos autônomos, no sentido de servir de barreira à colonização do *mundo da vida* pelos imperativos sistêmicos. E é dentro desta perspectiva que podemos vincular a atuação dos Conselhos profissionais à educação superior.

Após o conhecimento das perspectivas da avaliação da educação superior no país, um dos problemas que se coloca é o enfrentamento pelo MEC - no tocante ao Termo de Colaboração- sobre a visão maniqueísta que opõe educação e trabalho. Prolifera-se um discurso predominantemente das instituições privadas que condena a aproximação das instituições superiores com o mundo profissional, sob o risco da instrumentalização da universidade pelo “mercado de trabalho”. Esse falso silogismo, que conecta diretamente a “profissão” ao “mercado”, ignora a capacidade crítica dos professores universitários, além de negar a especificidade do trabalho humano contemporâneo, essencialmente profissional. É preciso não perder a compreensão de que toda graduação ensina uma atividade profissional, no setor público ou privado, na esfera produtiva ou na esfera cultural-simbólica, atuando como profissional liberal ou como assalariado.

É preciso compreender também que as dificuldades não devem refutar a importância da experiência e da discussão. Antes disso, deve-se conservar o entendimento de que possíveis inconsistências processuais são inerentes a qualquer processo inovador e que a realização prática dessa ideia regulatória constitui-se como uma etapa necessária – ainda que incompleta – para a tão esperada aproximação entre a universidade e o mundo do trabalho. Se faz imperativo avançar nos modelos e reconhecer-se nas propostas, assim como o papel de cada instituição, seja MEC ou Conselhos Federais dentro da ação comunicativa relativa ao processo avaliativo.

Portanto entende-se que a participação dos Conselhos profissionais na avaliação da educação superior pressupõe fortalecimento sobre a participação democrática da sociedade civil através destes Conselhos; reflexão sobre as atribuições dos Conselhos quanto à formação profissional e a inserção no mundo do trabalho e avanço sobre a qualidade esperada na educação superior, constituindo desenvolvimento na metodologia de avaliação.

NOTAS EXPLICATIVAS

1 Esta época antecede o período da mudança política, do governo de FHC para o governo Lula em 2003.

2 Segundo dados da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), no período de 1995-2001, as 54 instituições federais de ensino superior públicas perderam 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz, telefone e materiais diversos) e 77% de recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico, apesar do número de alunos ter aumentado. Ao mesmo tempo, a rápida expansão do ensino médio, aumentando a pressão para o acesso ao ensino superior, deu origem a um processo de crescimento desordenado da rede privada de ensino superior.

3 A inovação prevista no Art. 37 altera e amplia as disposições previstas pelo antigo decreto regulamentador Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que restringia essa prerrogativa ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

4 Entre agosto de 2009 e dezembro de 2010, 17 conselhos federais celebraram o termo de colaboração com o MEC, a saber: Conselho Federal de Administração (CFA), Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), Conselho Federal de Biologia (CFBio), Conselho Federal de Biomedicina (CFBM), Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Conselho Federal de Educação Física (Confef), Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea), Conselho Federal de Farmácia (CFF), Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (Cofito), Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF), Conselho Federal de Medicina (CFM), Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV), Conselho Federal de Nutricionistas (CFN), Conselho Federal de

Odontologia (CFO), Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Conselho Federal de Química (CFQ).

5 O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil.

6 O Curso de Bacharelado em Administração possui atualmente o maior número de alunos matriculados no ensino superior. Conforme o Censo da Educação Superior elaborado pelo INEP no ano de 2015, encontravam-se matriculados **793.564** alunos nos cursos que formam futuros Administradores, os quais representam 12% do universo de alunos matriculados em Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras.

7 Em 2011 foram avaliados 21 cursos de Administração no Paraná pelo CRA-PR

8 A entidade que representa o ensino superior particular e atua junto ao governo e Congresso Nacional pelos interesses legítimos das instituições educacionais, mantendo seus associados sempre informados, em primeira mão, sobre as principais diretrizes e conquistas para o setor.

9 Concorde-se com os autores que defendem não haver distinção clara entre os métodos qualitativos e quantitativos, uma vez que toda pesquisa quantitativa é, também, qualitativa (RICHARDSON, 2007).

10 Foram bastante citadas, em relatórios, as obras referentes à realização das obras do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), *Minha Casa, Minha Vida*, *Pré-Sal*, Copa do Mundo Olimpíadas no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABMES. Educação Superior Comentada. **Os limites para a atuação dos conselhos profissionais**. Ano 5 - Nº 10 - 26 de abril de 2017. Disponível em: <http://abmes.org.br/colunas/detalhe/1698/educacao-superior-comentada-os-limites-para-a-atuacao-dos-conselhos-profissionais>. Acesso em 03.05.2017.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 6 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. MEC. EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Autorização e reconhecimento terão participação de conselhos**. Brasília, Sexta-feira, 28 de agosto de 2009, 16h47 Disponível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14217:autorizacao-e-reconhecimento-terao-participacao-de-conselhos&catid=212&Itemid=86.

Acesso em 01.05.2017

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2012. Brasília, DF: Inep, 2013.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. MEC-Ministério da Educação; INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2000.

DIEHL, Astor Antônio. TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES). Seminário sobre Educação no Brasil organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford, 2003.

FLECK, Ludwik. **A gênese e o desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. (Coleção Ciência, Tecnologia e Sociedade).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUTIERREZ, Gustavo Luis e ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. **Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo**. Veritas, Porto Alegre v. 58 n. 1 jan./abr. 2013 p. 151-173

HABERMAS, "Jurgen. **Teoría de la acción comunicativa**. V. I. Trad. de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

MORAES, Gustavo Henrique; WOLLINGER, Paulo Roberto. **A fragmentação de carreiras como estratégia de expansão da educação superior**. In: Revista de Educação Pública. V.21 n.47 P433-696. Cuiabá ,2012. Disponível em <http://ie.ufmt.br/revista/>. Acesso em: 20 mar 2017.

PARANÁ. Conselho Regional de Administração do Paraná. **Pareceres do processo n. de avaliação**, 26/04/2011. Curitiba: CRA, 2011a.

_____. Parecer do processo n. 201012026, de 19/04/2011. Curitiba: CRA, 2011b.

_____. Parecer do processo n. 201012026, de 19/04/2011. Curitiba: CRA, 2011c.

REPA, Luiz Sérgio. **"Jurgen Habermas e o modelo reconstrutivo de teoria crítica**. Curso livre de teoria critica. 3 edição. Marcos Nobre org. Campinas, Sp: Papirus, 2013.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

ZANDAVALLI, Carla Busato. **Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES**. Avaliação (Campinas) vol.14 no.2 Sorocaba July 2009.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. **Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica**. Avaliação (Campinas) vol.13 no.3 Sorocaba Nov. 2008

.